

原 著

「福祉科」授業のデザイン

—ペスタロッcher教育方法思想にもとづく授業論の検討—

The teaching design of 'Wellbeing (Welfare)' education

— An examination of teaching theory based on Pestalozzi's methodological thought —

光田 尚美

要約:本研究の目的は、高等学校「福祉科」の授業の方法論を検討し、その結果をひとつの授業モデルとして提案することである。本稿はその端緒として、「福祉科」という授業の特色、「福祉科」において養成することが求められている知識や技能、「福祉科」教育が抱える課題等を踏まえつつ、「福祉科」授業をデザインしていくうえで基盤となりうる方法論を検討していきたい。

その際、著者が注目するのは、ペスタロッcherの教育方法思想である。「メトode」として知られる彼の教育方法思想を再考することにより、「頭・心・手」の調和的発達を基本理念とする、総合的・体験的な学びの原理が抽出される。本稿では、『シュタンツだより』のなかで展開された道徳的基礎陶冶の方法論を手がかりに、その原理の構造化を試みている。

さらに、かかる方法原理が「福祉科」教育に寄与しうるのかという課題に対して、「福祉科」教育の特色を設置の経緯や教育目的などを整理したうえで検討する。「福祉科」は専門教育として設置されたが、専門的職業人への基礎教育にとどまらず、生徒が自らの生きる社会を見つめ、福祉の重要性を感得し、福祉に関する教養を高めるという役割もまた有している。ゆえに、取り扱われる課題の多くが、生徒自身の人生に濃密に関わり、人間としての尊厳や生のあり方などを感じ取ることができるような価値的な内容を含んでいる。こうした教科の特色から、生徒が自らの内面に触れ、自らの生活に対するリアルな感覚に基づきながら諸力を結集させて課題を追究していく学びの必要性が指摘される。ここにおいて、ペスタロッcher教育方法思想からの示唆を創造的に解釈し、実際の授業をデザインしていくうえでの視点を提示する。

Key Words: 福祉科, 授業, ペスタロッcher教育方法思想 (方法原理), 頭・心・手

1. はじめに

本研究の目的は、高等学校において取り組まれている「福祉科」の授業実践に対し、その反省と革新への一助とすべく、授業の方法論を検討し、その結果を授業モデルとして提案することである。本稿はその端緒として、「福祉科」という授業の特色、「福祉科」において養成することが求められている知識や技能、「福祉科」教育が抱える課題等を踏まえつつ、「福祉科」の授業をデザインしていくうえで基盤となりうる方法論を検討していきたい。

その際注目するのは、ペスタロッcher (Pestalozzi, Johann Heinrich) の教育方法思想である。ペスタロッcherは近代ヨーロッパを代表する教育家として著名な人

物である。初等教育学校の改革や教育による貧民の救済など、彼の功績は教育学的探究のテーマとして広く取り上げられてきた。とりわけ「直観 (Anschauung)」や「自己活動 (Selbstätigkeit)」を基本原理とする教授法の革新は、学校教育の授業実践に理論的根拠を与えたとして、近代教育の礎を築いたと評価されている。

彼の教育方法思想は、一般に「メトode (Methode)」として知られているが、近年、この「メトode」の基礎的理念を再考する試みが見受けられる (vgl. 岡本, 2000)。それは、「メトode」に収斂される方法論の探究過程において、ペスタロッcherが示した教育的知恵や発想に謙虚に耳を傾け、創造的な行為としてその復権の可能性を問うたものである。

また、子どもの体験的な活動が重視されるなか、その能動的、自主的、活動的な学びを学校において実現しようという「プロジェクト授業」ないし「行為する授業」

が注目されている。このような考え方の起源にも、「メトデー」の鍵概念でもある、人間諸力の展開における「頭・心・手」のトライアングルが指摘されている (vgl. グードヨンス, 2005)。

以上のことから、ペスタロッチーの教育方法思想には、時代の制約を超越した原理、すなわち今日の課題に対して基礎づけ可能な原理が見出されるのではないだろうか。さらに言えば、その思想の基底にある原理を抽出し、それを創造的に解釈することによって、今日なおも有益な方法論として提起することもできるのではないかと考える。

そこで本稿は、以下の手順で考察を進める。

1. ペスタロッチー教育方法思想の基礎的理念を再考し、今日の授業実践に通底する方法原理を導く。
2. 「福祉科」新設の経緯について概観し、「福祉科」の特色や目的、さらには目指すべき「福祉科」授業の課題について考察する。
3. ペスタロッチーの方法原理を踏まえた「福祉科」授業の視点を提示し、授業の構造をモデル化する。

以上の考察を通して、授業デザインに向けての今後の課題を述べる。

II. ペスタロッチー教育方法思想の基礎的理念

先にも述べたように、ペスタロッチー教育方法思想は、彼の「メトデー」に特徴づけられる。そこでここでは、「メトデー」の基礎的理念を再考し、具体的な方法原理を抽出したい。

1. 「メトデー」の本質

ペスタロッチーの「メトデー」は、「直観の術 (Kunst der Anschauung)」と形容される。それは、人間の直観能力が「単純から複雑へ」、「近くから遠くへ」、「感覚的なものから抽象的なものへ」という一定の法則に従って発達する道筋にならない、教育の具体的な手立てを構成したものである。

「直観」という用語から、「メトデー」は主として、基礎的認識の発達や訓練に特化したものと見なされがちである。しかし、ペスタロッチーのいう「直観」とは、知覚の領域に限られたものではない。感情の動きや作用もまた、「内的直観 (innere Anschauung)」として説明されるのである。

ペスタロッチーの理解によれば、重要であるのは、知覚を意味する「外的直観 (äußere Anschauung)」を「内

的直観」と共働させることである。リアルな感覚は、おのずと心にも働きかける。心が動くことによって、形づくられていく認識は感情を伴い、さらに確かなものとなるのである。

なるほど「メトデー」は、知的陶冶 (精神陶冶)、道徳的・宗教的陶冶 (心情陶冶)、技術的陶冶 (身体陶冶) のそれぞれの領域において構想されている。しかし、「メトデー」が「基礎陶冶の理念 (Idee der Elementarbildung)」へ収斂されていく過程において、ペスタロッチーの力点は、「頭・心・手 (Kopf・Herz・Hand)」の個々の能力の発展を法則化・体系化することから、諸力の「調和 (Harmonie)」を強調することへ移っていく。このことは彼の最晩年に至って、人間本性の「一般力 (Gemeinkraft)」という概念でもって象徴的に示されていくこととなる。

「人間を人間の本性の一般力において、すなわち心情 (Herz)、精神 (Geist)、および、手 (Hand) として捉えることだけが、いかなる事情においても正しいと証明される真理であり、そのことだけが人間を実際に、真に、合自然的に陶冶するのである」(ペスタロッチー『白鳥の歌』, pp.88-89.)。

ここに示された「一般力」とは、「頭・心・手」⁽¹⁾に三分される人間の能力と素質を調和的に把握したものである。しかし、ペスタロッチーの理解における「調和」とは、質の異なった力が量的に等しくあることや諸力を同時に働かせることを意味するものではない。「頭・心・手」のそれぞれの力は、個人が対峙する現実の状況や個人の興味・関心の程度などによって、時に知性が中心となって働き、時に心情が活動の全範囲を占める。ペスタロッチーは、こうした力の働きを捉えていた。したがって、彼の意図する「調和」とは、それぞれに働く力が結集され、いかなる状況においても対応しうる力へと高まることであり、その意味において、対立する個々の力の結びつきを動的に捉えたものと解されうる。たとえば大澤は、「一般力」が「相矛盾する可能性を持つ力を総合し、自らの力で結集させ課題を解決させていく緊張の一ある時は苦痛でさえも一伴う活動」(大澤, 2001, p.23) のなかで鍛錬されることを指摘している。大澤に依拠するならば、「頭・心・手」の調和的發展を本質とする「メトデー」には、質的に異なる力のダイナミズムが包含されていると言えよう。

ペスタロッチーは、子どもたちが「頭・心・手」の諸力を結集して展開する学びの意義を、初期の教育実践を通して体験的に学び取っていたと思われる。大澤が指摘

するように、「一般力」に示唆される方法論の萌芽が初期の『探究』に顕著にみとめられるならば、シュタンツでの実践においてすでに、「一般力」鍛錬の具体像をうかがい知ることができるだろう。そこで以下、『シュタンツだより(Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 1799)』において報告された方法論を手がかりに、ペスタロッチャーの教育方法思想から具体的な原理を抽出したい。

2. 「頭・心・手」を結集した学びの原理

シュタンツにおけるペスタロッチャーの試みは、戦災孤児を含む貧困層の子どもたちを教育によって救済し、公的教育の必要性を実証するという政治的な目的を有していた。しかしその方法論は、当時の学識者や教養人が期待するものとは大きく異なっていた。

ペスタロッチャーは次のように述べている。

「彼ら（学識者・教養人）が最も強く抵抗したのは、いかなる人為的な方法にもよらず、ただ子どもたちを取り囲む自然、彼らの日々の要求、彼ら自身を動機づける活動を陶冶手段として利用するという私の考えやそれを実行する可能性に対してでした」（カッコ内は著者、PSW, Bd.13. S. 7.）。

このような考えの基礎には、子どもという存在に対する彼の洞察がある。

「子どもは自分が愛する一切のものを欲します。彼に名誉をもたすもの、彼の心のうちに大いなる期待を抱かせるものなら何でも欲します。彼のなかに力を生み出し、『私はそれができる』と彼に言わせるものなら何でも欲します」（PSW, Bd.13. S. 8.）。

ペスタロッチャーがその教育の基盤とするのは、子どもたちの内なる自己発展への意欲である。この意欲を呼び覚ますとされるのは、言葉ではなく、「愛（Liebe）」、「信頼（Vertrauen）」といった感情や力である。したがって、シュタンツ教育実践の主軸は、感情や力を鼓舞すること、メトーデの領域を考慮するならば、心情陶冶ないし道徳・宗教的陶冶に置かれることとなる。『シュタンツだより』においても、その実践の全体を包括し、大幅に紙面を割いて報告されているのは、道徳的基礎陶冶（sittliche Elementarbildung）の実践である。

以下、道徳的基礎陶冶について概観し、授業論への示唆を得たい。

(1) 道徳的基礎陶冶の三段階

シュタンツにおける道徳的基礎陶冶は、三段階の陶冶過程として説明されている。それは端的に、「道徳的情調を生み出す」、「道徳的練習を積ませる」、「道徳的知見を育てる」こととして特徴づけられる。

まず、すべての試みの基礎とされるのが「道徳的情調を生み出す」段階である。この段階は、教育者の「多面的な配慮（allseitige Besorgung）」でもって子どもの「ここを開く（weitherzig zu machen）」こととして説明される。ここでは「ここを開く」と訳出しているが、weitherzig という用語から、与えられる影響や働きかけなどに対して「ここを広くして」受け入れること、また、それらの刺激を豊かに感じ取り、深く受け止めることなどと読み解くこともできよう。

次に、「道徳的練習を積ませる」段階である。それは、「善い行い（Wohltätigkeit）」のための技能を鍛えてやることとして説明される。ここでは、こちらのうちに生じた道徳的情調を実際の行為に結びつけ、かつそれを実行することが期待されている。たとえば、姿勢を正しくして腰掛けること、静かに集中して人の話に耳を傾けることなどの行為訓練が示されているが、こうした日常の指導を通して、道徳的生活を実現するに必要な身体技能が鍛えられるというのである。

このことはまた、道徳が単なる感情の問題ではなく、行為として捉えられていることの証左でもある。「善い行い」のために鍛えられた技能は、「私は～ができる」という思いを確かなものとする。ペスタロッチャーによれば、その思いが、「善い行い」のための意欲をより高めることとなる。その意味において、「道徳的練習」は技能の鍛錬にとどまらず、「善い行い」を実行するための精神の力を強化するものとなっているのである。

そして最後に、「道徳的知見を育てる」段階が説明される。これは、道徳的な心情や行為の経験を吟味し、知として蓄える段階である。ここにおいて初めて、概念や言葉の意義が目ざされ、道徳的熟考の重要性が指摘される。それは、道徳的情調と行為とを知のまとまりとして把握させることによって、さらなる善行の拠り所を築き上げることになる。

道徳的基礎陶冶の段階を俯瞰してみると、それは道徳性の育成という陶冶目標のもとで、「心」「手」「頭」の段階的發展を説いたもののように見受けられる。しかし、「調和」概念に象徴されるように、これらの諸

力はむしろ相関して発展するものであることをペスタロッチャーはよく理解していた。道徳的基礎陶冶の過程は、決して時系列や価値序列をあらわしたものではない。重要なのはそれぞれの力がいかにして連なり合うかであり、確固たる道徳性の核に諸力の「調和」を実現することである。

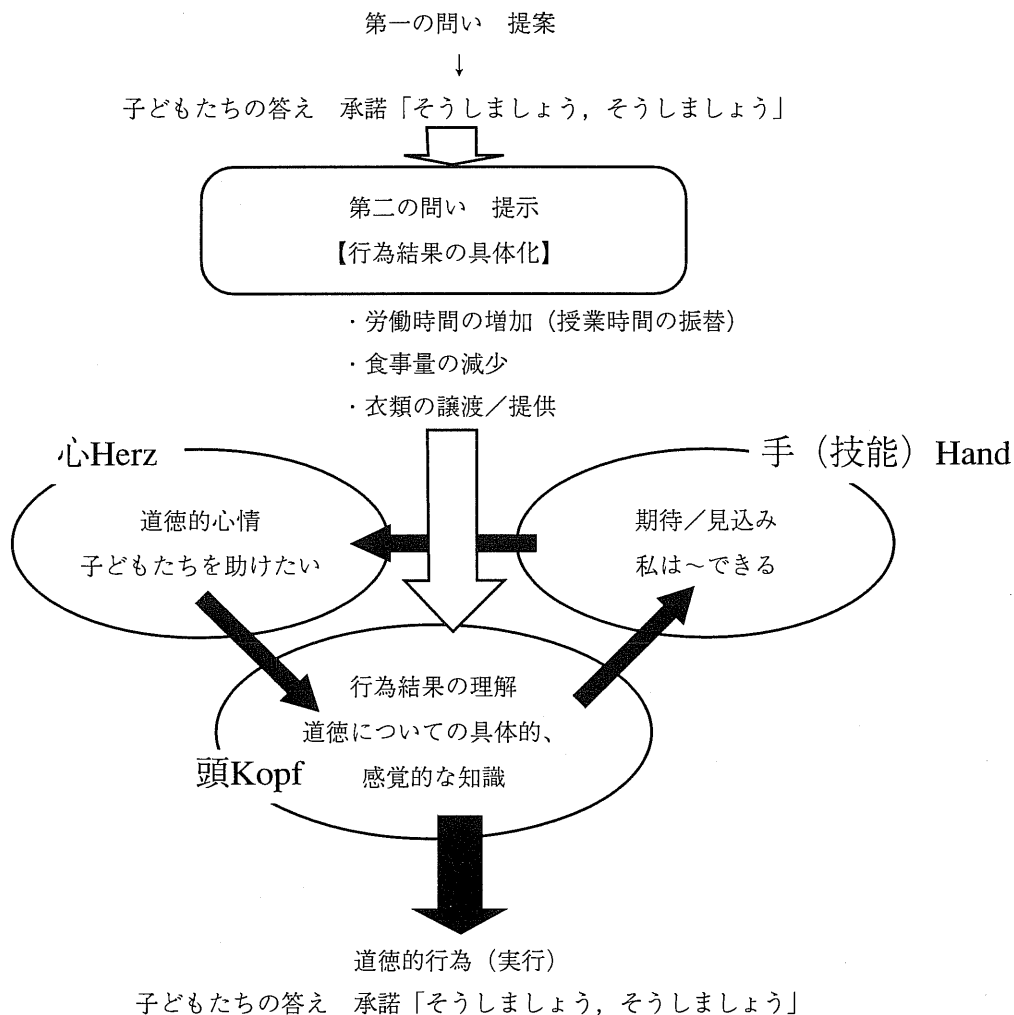
方法論的視点から言えば、道徳的基礎陶冶の各段階は、今日の学校教育にも敷衍されうるだろう。たとえば第一段階は、普段のかかわりを通して子どものなかに教育者への信頼や愛着を生み、学びという営みの基礎となる情緒的風土を形成することであると言える。この風土の形成によって、学びの出発点である意欲が生み出される。そして第二段階は、学びに必要な技能を鍛えることである。それは集中力、注意力といった精神的技能の訓練を意味する。さらに第三段階では、諸力を結集して課題を解決することやその経験知として得られる知識の重要性などが説かれている。それは

子どもたちが自らの心に触れた課題を主体的に認識し、全素質、全技能をもって解決を試みるとともに、この体験の過程や成果から得られたものを概念化していくことを意味する。興味、関心に基づいた学習課題が知識、理解において結晶するという学習活動の理想が、ここに描き出されているのである。

そこで以下、諸力を結集して「調和」を実現する学びについて、ペスタロッチャーの実践事例を参照しながら、さらに掘り下げて考察したい。

(2) 授業への示唆：アルトドルフの事例に注目して

『シュタンツだより』のなかに示された教育実践の一つに、アルトドルフの町をめぐって展開された対話の事例がある。この事例は、とくに紙面が割かれ、詳細に紹介されていることから、シュタンツでの教育実践を象徴する事例の一つであると考えられる。対話の契機は、以下の通りである。



Figur.1：アルトドルフの対話の構造

アルトドルフの町が戦禍を被り、多くの戦災孤児を生んだ。この事態に対して、ベスタロッチャーは、孤児たちの幾人かをシュタンツ孤児院に引き取ることを政府に進言しようと提案する。この提案を、シュタンツの子どもたちは喜びをもって受け入れるが、ベスタロッチャーはここで翻って、彼らの理解の在り方を問うのである。

しかし子どもたちよ。お前たちが熱心に望んでいることを考えてごらん。それを望んでも、私たちの施設にはそれほどたくさんのお金があるわけではないし、気の毒な子どもたちのために、以前よりもお金を手にすることができるわけでもありません。だからお前たちは、この子どもたちのために、授業のかわりに働かなければならないし、食べ物も少なくなるし、着る物だって分けてやらなければならないかもしれませんよ。(PSW, Bd.13. S.16.)

この問いかけを契機としたアルトドルフの対話が目指しているものは、子どもたちが道徳を行うことについて決心することである。その過程は、Figur.1のような学びの内的構造を呈している。

行為結果が具体化されることにより、ベスタロッチャーの提案が、子どもたちの安易な返答でもって解決されうる課題ではないことが示された。それは子どもたちにとって、自らの「生 (Leben)」^②を問うものとして立ち現れることとなったのである。

Figur.1で図示したように、ベスタロッチャーの問いに触発された子どもたちの内部では、「頭・心・手」に象徴される力がそれぞれに働き始める。その力とは、「アルトドルフの同胞を助けたい」という心情、施設に引き取ることでそれができるという見込み、行為を引き受けることによって少なからずの犠牲が強いられることへの理解と、道徳には自己犠牲が伴うことへの感覚的な把握などとして説明されよう。

これらの力が道徳的行為の吟味を通して結集されるさまを、ベスタロッチャーはアルトドルフの対話において示唆している。子どもたちが「頭・心・手」の力を総動員して課題を解決しようとする学びは、現代の学校教育においても目指されるところであろう。したがって、子どもの学びを組織する授業をデザインするために今一度ベスタロッチャーに還ることも、有意義な

試みではないかと思われる。

III. 「福祉科」教育の特色

ベスタロッチャーの教育方法思想から今日の授業への示唆を得ようと考察を試みたが、ここでは、ベスタロッチャーの方法原理を創造的に解釈し、展開するための対象とする「福祉科」教育について述べる。

「福祉科」は、1999 (平成11) 年に告示された高等学校学習指導要領に位置づけられ、2003 (平成15) 年から適用された新しい教科である。ここでは、その設置への経緯を概観するとともに、「福祉科」の目的を整理して捉えることにより、「福祉科」教育の特色を明らかにしたい。

1. 「福祉科」設置への経緯

1999年の高等学校学習指導要領改訂は、中央教育審議会 (中教審) 第1次答申「21世を展望した我が国の教育の在り方について」(1996) や教育課程審議会答申を基礎としているが、専門教育としての「福祉科」設置に関しては、理科教育及び産業教育審議会 (理産審) 答申の提言が注目される。1997 (平成9) 年5月に文部大臣の諮問を受けた理産審は、専門高校における教育の検討を進めた。そして1998 (平成10) 年7月、新教科「情報」「福祉」の創設を含む、教育改善・充実のための視点を提言したのである。

「福祉科」創設の必要性は、すでに1985 (昭和60) 年、理産審答申「高等学校における今後の職業教育の在り方について」のなかで提言されていた。また、その後の調査から、将来的に高齢者介護の需要が高まるという見込みと、社会福祉施設従事者の多くが高等学校卒業者であるという現実とが明らかとなった。このような流れが、高等学校における専門教育の改善の方向性ととも、1998年の提言へと継承されていったのである。

2. 「福祉科」教育の役割

1998年の理産審答申によれば、専門教育に関する「福祉科」設置の趣旨は、次のように示されている。

「近年、生活水準の向上に伴う健康への関心の高まりや生活様式・意識の変化により、国民の福祉ニーズは高度化、多様化するとともに、著しく増大しており、高齢者や障害者等へのよりきめ細やかな介護サービスに対応できる専門的な知識や技術を有する人材の育成と確保が不可欠となっている」。

この趣旨から、「福祉科」設置の主眼は、介護サービ

スに特化した専門職の育成にあることがうかがわれる。しかし、「福祉科」設置の意義はそれのみに集約されうるものではない。理産審答申における趣旨は、我が国の少子高齢化の現状と中教審第2次答申の指摘とを踏まえ、次のように続く。

「超高齢社会においては、高齢者を思いやる気持ちやいたわる気持ちなど、豊かな人間性を育む教育が一層重要となると同時に、これら高齢者、とりわけ要介護高齢者の自立を支援する能力や技術を持った人材を育成する必要性も高まっている」。

先の記述と同様に介護福祉の人材育成がうたわれているが、同時に、「高齢者を思いやる気持ちやいたわる気持ち」、「豊かな人間性を育む」といった福祉に関する教養を高めることもまた、高等学校における「福祉科」教育の役割として示されている。したがって、高等学校教育における「福祉科」教育の役割は、介護福祉に対応する専門職の養成と福祉に関する教養の修得という二重の意味で捉えられるべきである。

3. 「福祉科」の目標

高等学校学習指導要領では、「福祉科」の目標を次のように定めている。

「社会福祉に関する基礎的、基本的な知識と技術を総合的、体験的に習得させ、社会福祉の理念と意義を理解させるとともに、社会福祉に関する諸課題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的な能力と実践的な態度を育てる」(『高等学校学習指導要領解説 福祉編』, p.10)。

上記の目標は次の3要素を包括したものである。

- (1) 社会福祉に関する基礎的・基本的な知識と技術を総合的、体験的に習得させること。
- (2) 社会福祉の理念と意義を理解させること。
- (3) 社会福祉に関する諸課題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的な能力と実践的な態度を育てること。

これらの要素は、「福祉科」授業に対して、次のような課題を提起している。

(1)では、まず、専門教育へとつながる基礎的・基本的な知識・技術を断片的に扱うのではなく、人間の一生にかかわる社会福祉の全体像や各福祉分野の関連性を総合的に把握できるように留意すべきことが、「総合的」という表現を用いて示されている。さらに、これらの内容が実際の場面や状況に相応した体験や具体的にイメージ

しうる活動を通して習得されなければならないこともまた明記されている。

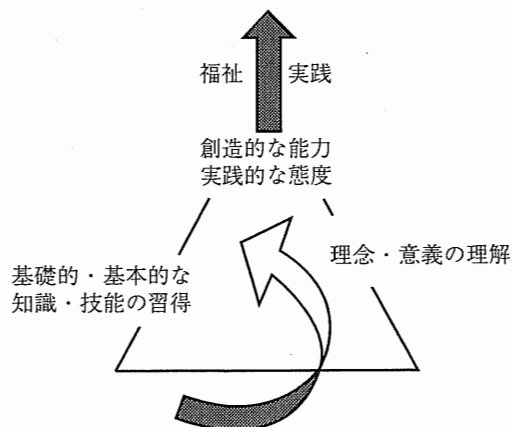
この目標設定は、期待される知識・技術が、生徒の実態を超えて専門特化したものへと傾斜することを避けるとともに、生徒の生活に対するリアルな感覚に基づいて習得されるべきことを指示している。

(2)では、高等学校における「福祉科」教育が、知識と技術の習得にとどまることなく、人間性の育成に寄与すべきであることを提起している。社会福祉の根底にある理念や社会福祉の本質的な意義に目を向けることは、生徒が福祉教育を通じて自らの人間観、倫理観を養い、豊かな福祉観を育てていくことに他ならない。福祉観の涵養は、専門職に従事する者としての資質を形成するうえでも重要である。したがって、「福祉科」の授業には、生徒が自己自身や他者の「生」を見つめ、自らのうちに生起する道徳的な情調を吟味するような価値・倫理的な契機もまた含まなければならない。

(3)では、まず、生徒一人ひとりが生活上の問題に関心を持つとともに、さらに視野を広げて、社会福祉と自らの生活との関連性を見出すべきことが示されている。そして、その理解にもとづきながら、生活上の問題を自らの実践課題として認識し、その解決に主体的に取り組むための能力や態度を育成すべきであることも明記されている。

この目標設定は、生徒が自らの学びを(1)(2)を土台として、かつそれらと循環させながら福祉実践へと展開していくための結節点を示すものである。「福祉科」における学びの成果は、「創造的な能力」「実践的な態度」に裏打ちされた福祉実践の構想へと具体化される必要がある。

以上のことから、「福祉科」の目標は、次のように捉



Figur. 2: 「福祉科」の目標の構造

えることができよう。

「福祉科」の目標の構造を Fig. 2 のように捉えると、「福祉科」の授業は、いわば上昇する矢印を担うものとなろう。この授業をいかにして組織し、その内実をどのように描き出すのかについては、方法論の観点から考察を加えなければならないだろう。以下で検討したい。

Ⅳ. ベスタロッチー教育方法思想にもとづく授業論の検討

1. 「福祉科」授業の視点

「福祉科」の目標設定の分析から導かれた課題を踏まえると、「福祉科」授業の方法論に対して、次のような視点が提起されよう。

①生徒の「生」に対するリアルな感覚から出発する

「福祉科」の内容である社会福祉は、生徒の日常と切り離されたものではなく、むしろ、生徒の人生に濃密にかかわるものである。彼らはすでに、家庭や地域での生活経験を通して、社会福祉にかかわる内容についての何らかの理解を有しているはずである。それは漠然とした、曖昧なものにとどまるかもしれないが、生徒のこうしたリアルな感覚を掘り起こし、授業のなかに組み入れることで、授業で扱われる知識・技術は、生徒にとってより妥当なものとして習得されるだろう。

「福祉科」の目標に包括された要素(1)でも明示されているように、教科内容の習得に際して、生徒の体験的な活動が重視されている。この場合の体験とは、施設実習や介護体験のような直接体験の意味もあるだろうが、生徒がすでに持つ福祉に対する感覚的理解について、そのリアルさを保持しつつ吟味できるような学習体験も含まれよう。

②他者との共同を通して価値の変容、創造を促す

すでに指摘したように、「福祉科」の授業では、生徒の人間観、倫理観を養い、豊かな福祉観を育てていくことが目指されている。そのためには、生徒一人ひとりがじっくりと自己自身を、他者を見つめることが必要である。

この内省は、生活体験を通して得られた感覚的なものや心情的なものを、基礎的・基本的な知識の習得を通じて合理的なものへと発展させる体験であると考えられる。ここにおいて生徒は、社会福祉に対する自らの価値内容が妥当なものであるのか、その根拠を問われることとなる。しかし、その問いの作業は自己完結するものであ

てはならない。また、「福祉科」の教育が「思いやる気持ち」、「いたわる気持ち」の育成を目指す限りにおいて、価値の相対化で決着するものであってもならないだろう。社会福祉の前提には、他者とのかかわりがある。教室での学びにおいても、他者とのかかわりが意識されとともに、生徒が共同して価値を求めていく学びの過程が必要である。このことは、「福祉科」の授業が単なる伝達に留まるものではなく、創造的な学びの体験であることを意味する。

③実践に対する具体的な構想を求める

「福祉科」が、狭義には福祉にかかわる専門的職業人の養成、広義にはこれからの福祉社会を担う、あるいは福祉社会を作る構成員の育成を企図して設置されたものであることから、生徒の学びは、個人の領域から公の領域へと展開される必要がある。それはすなわち、生徒が学びの成果として、福祉実践を具体的に構想することである。

具体的な構想を求める試みは、「福祉科」の目標の包括された要素(3)に示されているように、生徒の「創造的な能力」や「実践的な態度」を育成することにつながるだろう。しかし、ここで意図する生徒の構想は、生徒の一回的な提案や発信に留まるべきではない。その行為結果を自らの責任において引き受ける姿勢が問われる。この引き受けがあつてこそ、生徒の創造性、実践力はより向上していくものと思われる。

以上のことから、知識の伝達や技術の習得に偏向した授業では、「福祉科」の目標は達成し得ないことが見えてくるだろう。社会福祉が人間の「生」の在り方と濃密にかかわる限り、「福祉科」の授業は、人間の生きるという行為を問い、どのように生きるべきか、また他者をどのように生かすべきかを志向するものでなければならない。こうした授業観に拠って立つならば、子どもたちの道徳的な「生」の在り方を問い、彼らの「頭・心・手」を結集して吟味させようとしたベスタロッチーの試みとそこで提示された学びの原理が注目される。そこで④として、次の視点を提起したい。

④「福祉科」の学びを「頭・心・手」の観点により評価する

ここで象徴的に用いられた「頭・心・手」とは、「福祉科」において次のような力と見なすことができよう。

まず、「頭」とは、生徒が自らの生活経験で得たりアルな感覚から出発し、教科内容の習得を通して、感覚的な理解を明確な知へと作り変えていく力を意味する。そ

れは、自らの知を構築していく力であり、かつその成果でもある。

次に、「心」とは、ペスタロッシーに依拠するならば、経験や体験による刺激を「こころを広くして」感じ取り、深く受け止める力、それによって揺り動かされた心情を意味する。「福祉科」の場合においては特に、自己自身や他者の「生」に触れることによって生起する道徳的な情調 (Gemütsstimmung) もこれに含まれよう (vgl.PSW, Bd.13. S.19.)。この「心」が基盤となり、福祉にかかわる道徳的、倫理的価値が創造される。

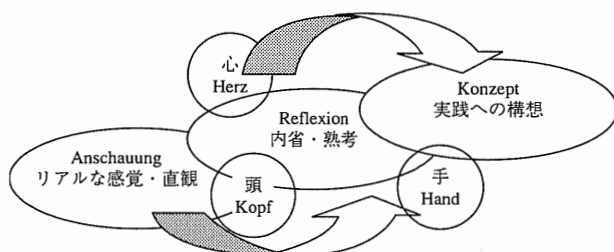
最後に、「手」である。これは技能と言い換えてもよいだろう。ここには、社会福祉の実践に必要な不可欠な技術 (スキル) のほか、生徒が自らの学びの成果を具体化し、表現する力も含まれる。

これらの力は、学びの過程において個々に発現する。しかし、学びの成果を表現することによって引き起こされた結果が知の構築を強化し、明確化された知が、他者とかわりたい、助けたいとの強い思いへと心情を高める。学びの本質は、こうした力の共働にある。

アルトドルフの対話の事例に示されているように、明確化された知が心情や技能とのあいだに葛藤を生むこともあるだろう。しかし、人間としての「生」の在り方に迫るような行為の選択が迫られたとき、対立や矛盾は超克され、知はより強固な道徳的知見となった。このような諸力の連関、対立、超克をも視野に入れて、「頭・心・手」に象徴される力が働きうる活動を授業に展開しなければならぬだろう。

2. ペスタロッシーの学びの原理にもとづく「福祉科」授業の構造モデル

以上のことを踏まえると、「福祉科」授業は、視点①②③の重層的な展開過程に、「頭・心・手」に象徴される生徒の諸力の発現が絡まり合う構造として描き出すことができよう。



Figur 3 : 「福祉科」授業の構造モデル

IV. 今後の課題

ペスタロッシーはシュタンツ孤児院の実践を通して、子どもたちが自らの「頭・心・手」を結集して道徳的自立を遂げていく過程を示した。それは、彼の「メトード」の萌芽であるとともに、その教育方法思想の本質を捉えたものと見なされている。

子どもたちの学びにおける能動性、主体性が強調されるようになって久しい。「福祉科」においても、社会福祉が人間の「生」に濃密にかかわることから、その学びは必然的に、自己を対象化して、あるいは自己に引き寄せて展開されることとなる。学ぶ者の主体が問われることとなるのである。また、専門的職業人の養成という観点から、生徒は専門職に従事する者としての自覚にもとづき、自律的に教科内容を習得していくことが目指される。

能動的、主体的な学びの原理は、ペスタロッシーをはじめとする近代の思想にまで遡る。なかでもペスタロッシーは、こうした原理の実践者、体现者であった。シュタンツ孤児院の実践において象徴的に示されたように、彼が組織する学びは、子どもたちの実感できる生活上の問題から出発し、生活に対する彼らのリアルな感覚にもとづきながら、生きることの本質、さらに言えば人間としての道徳的「生」の本質を彼らに熟考させ、彼ら自身の生き方へと展開させていくものであった。こうした実践の随所に見られる学びの視点は、「福祉科」の授業に対して示唆に富むものではないかと思われる。

このような意味において、本稿では、ペスタロッシーの教育方法思想にもとづいて「福祉科」授業の在り方を検討した。今後は、本稿で示された視点を盛り込んだ「福祉科」授業の構造モデルを、実際の授業へと起こしていきたい。

V. 注

- (1) 本文掲著『白鳥の歌』では、「精神 (Geist)」や「心情 (Herz)」という表現が用いられているが、「精神・心情・手」の三分法は、一般に引用される「頭・心・手 (Kopf・Herz・Hand)」と同義 (Kopf は知的なものを象徴的に捉えた概念) である。このことから、本稿では『白鳥の歌』の表現を「頭・心・手」の用語に置換して用いている。
- (2) 「生 (Leben)」とは、理論的分析に先立って存在している人間の根本事実・現実を意味している。デールタイ (Dilthey, W.) は一貫して「生をそれ自体として把握」することを試み、そこに内包された意味連関を「理解 (理解)」という方法によって解明しようとした。そして、人間

の精神的・歴史的世界を「生」の表出が結晶したものとして捉え、その解釈を通して人間理解を目指した。

ここでは、「人間の生きられた現実」、「その背後に遡ることとはできない根本事実」として「生」の概念を用いている。

VI. 参考文献

- ・ Pestalozzi, J.H. (1927-56) *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe*, hrsg. von Buchenau, A., Spranger, E., Stettbacher, H., Berlin. Bd.13. (PSW と略記)
- ・ H. グードヨンス, 久田敏彦監訳 (2005) 『行為する授業ー授業のプロジェクト化をめざしてー』 ミネルヴァ書房.
- ・ J.H. ペスタロッター, 東岸克好・米山弘訳 (2001) 『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』 玉川大学出版部.
- ・ W. クラフキー, 森川直訳 (2004) 『ペスタロッターのシュタンツだより』 東信堂.
- ・ 大澤裕 (2001) 「ペスタロッター教育論における『一般力』形成の意味」『聖徳大学研究紀要短期大学部』第34号, pp.17-24.
- ・ 岡本英明 (2000) 『解釈学的教育学の研究』九州大学出版会
- ・ 桐原宏行編著 (2004) 『福祉科教育法』三和書籍
- ・ 教育思想史学会編 (2000) 『教育思想事典』勁草書房.
- ・ 小宮芳幸 (1990) 「『シュタンツ便り』の道德教育実践についての解釈を問うー道德的認識の形成を目指す道德教育論から道德的『生』の営みを目指す道德教育論へー」『四国学院大学論集』第74号, pp.139-158.
- ・ 近藤久史・二文字理明ほか編著 (2006) 『福祉科教育学』明石書店.
- ・ 阪野貢編著 (2003) 『学校教育づくりと福祉教育』文化書房博文社.
- ・ 拙稿 (2000) 「ペスタロッターにおける *sehende Liebe* 概念」日本ペスタロッター・フレーベル学会紀要『人間教育の探究』, pp.87-103.
- ・ 日本福祉教育・ボランティア学習学会機関誌編集委員会編 (2003) 『福祉科教育法の構築』日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.8, 万葉舎.
- ・ 廣松渉・子安宣邦ほか編集 (1998) 『哲学・思想事典』岩波書店.
- ・ 文部省 (2000) 『高等学校学習指導要領解説 福祉編』実教出版.